



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Problemy mierzenia efektywności bilingwalnego toku nauczania na przykładzie kompetencji gramatycznej

Author: Marzena Będkowska-Obląg

Citation style: Będkowska-Obląg Marzena. (2003). Problemy mierzenia efektywności bilingwalnego toku nauczania na przykładzie kompetencji gramatycznej. "Neofilolog" (Nr 22, (2003) s. 10-18).



Uznanie autorstwa - Bez utworów zależnych Polska - Ta licencja zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu zarówno w celach komercyjnych i niekomercyjnych, pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

PROBLEMY MIERZENIA EFEKTYWNOŚCI BILINGWALNEGO TOKU NAUCZANIA NA PRZYKŁADZIE KOMPETENCJI GRAMATYCZNEJ

Początki kształcenia dwujęzycznego (polsko-niemieckiego) w liceach ogólnokształcących przypadają na lata 90-te. Do chwili obecnej nie podjęte zostały jeszcze żadne próby pomiaru efektywności tego modelu kształcenia. Zatem celowym jest próba oceny efektywności na przykładzie rozwoju kompetencji gramatycznej uczniów nauczanych bilingwalnie.

1. EFEKTYWNOŚĆ ROZWOJU KOMPETENCJI GRAMATYCZNEJ W ŚWIELE BADAŃ EMPIRYCZNYCH

Jednymi z pierwszych, którzy podjęli próbę zbadania efektywności rozwoju kompetencji gramatycznej w nauczaniu bilingwalnym na terenie Niemiec byli Nold i Grimmig (1999). Na podstawie wyników testu gramatycznego przeprowadzonego w klasach bilingwalnych, tradycyjnych klasach gimnazjalnych i wśród studentów I-go roku anglistyki, udowadniają, iż kompetencja gramatyczna uczniów w trzecim roku nauki w klasie dwujęzycznej (niemiecko-angielskiej) – 8 klasa gimnazjum – osiągnęła poziom zbliżony do poziomu studentów I-go roku anglistyki i znacznie przewyższa poziom kompetencji gramatycznej nauczanych tradycyjnie – również uczniów 8 klasy gimnazjum. Najlepsi uczniowie nauczani w sposób tradycyjny w ww. klasie uzyskali wynik mieszczący się w dolnym przedziale uczniów klasy dwujęzycznej. Ponadto uczniowie z klas dwujęzycznych wykazali się większą umiejętnością identyfikacji i komentowania błędów gramatycznych. Podstawowym źródłem wyraźnie lepszego opanowania języka obcego jest, zdaniem Nolda i Grimmiga (1999), możliwość intensywnego użycia języka w funkcji komunikatywnej, m.in. w pracy z autentycznymi tekstami specjalistycznymi oraz w nauce przedmiotów szkolnych w języku obcym przez uczniów z klas bilingwalnych.

Nieco inne doświadczenia mają natomiast Prokop (1997) i po części Wode (1994).

Referując badania efektywności nauczania dwujęzycznego w Kanadzie, podmiotem których byli uczniowie klas bilingwalnych programu „partial immersion” – w trzecim roku nauczania tj. po ok. 5300 godzin nauki w języku obcym, Prokop (1997:37) stwierdza największe braki nauczanych dwujęzycznie w rozwoju kompetencji gramatycznej wypowiedzi pisemnych:

- ponad 70% badanych uczniów ma problemy z poprawnością językową,
- postęp w zakresie złożoności i precyzji wypowiedzi uległ zahamowaniu,
- wypowiedzi uczniów są z reguły krótsze i eliptyczne,
- uczniowie popełniają relatywnie więcej błędów w wypowiedziach na tematy mniej znane,

- nasila się także liczba błędów interferencyjnych oraz fosylizacja błędnych konstrukcji,
- uczniom brak podstaw kognitywnych do samodzielnej poprawy błędnie sformułowanych wypowiedzi.

W badaniach przeprowadzonych po 1 semestrze nauki w języku obcym z jedną dodatkową godziną nauczania w języku obcym, Wode (1994:51 i n.) zauważa, iż błędy popełniane przez uczniów kształconych dwujęzycznie to błędy stadialne typowe dla danego etapu rozwoju kompetencji językowej. W oparciu o ocenę holistyczną efektywności kompetencji gramatycznej nauczanych bilingwalnie w Szlezwigu-Holsztynie Wode wysunął następujące wnioski:

- mimo jednej godziny dodatkowej nauki języka obcego i po jednym semestrze w klasie o profilu dwujęzycznym uczniowie nie wykazują lepszego opanowania zagadnień fleksji w porównaniu z uczniami nauczanymi tradycyjnie,
- różnice są natomiast w postawie komunikatywnej, gdyż kształceni bilingwalnie wykazują większą tendencję do nadmiernej generalizacji reguł gramatycznych, co z jednej strony prowadzi do konstrukcji błędnych, a z drugiej świadczy o kreatywnym użyciu języka,
- na uwagę zasługuje również fakt, iż, w przeciwieństwie do doświadczeń kanadyjskich, składnia wypowiedzi badanych uczniów jest bardziej złożona, posługują się oni kompleksowymi członami zdań oraz posiadają większy zasób spójników wyrażających relacje logiczne.

Podsumowując powyższe wnioski należy zauważyć dość wyraźny wzrost kompetencji gramatycznej w zakresie budowy zdań. Już po jednym semestrze i jednej godzinie dodatkowej nauki języka można dopatrzeć się samodzielności i kreatywnych prób użycia języka. Problemy fleksji wynikają natomiast ze słabego stopnia zautomatyzowania i silnie oddziałującego prawa redukcji elementów redundantnych.

Reasumując powyższe wyniki badań Wodego (1994), Prokopa (1997) oraz Nolda i Grimmiga (1999) można stwierdzić wyraźny wzrost kompetencji gramatycznej po dłuższym okresie nauczania dwujęzycznego.

2. ROZWÓJ KOMPETENCJI GRAMATYCZNEJ W NAUCZANIU DWUJĘZCZNYM

Ze względu na fakt, iż głównym celem kształcenia dwujęzycznego jest nauka języka obcego poprzez przekazywanie i zdobywanie nowych informacji na bazie przedmiotów szkolnych, rozwój kompetencji gramatycznej nie jest bezpośrednim przedmiotem kształcenia (por. Wode 1995:80). Jednak z drugiej strony uczniowie poprzez intensywny kontakt z językiem podczas nauki przedmiotów specjalistycznych w tym języku natrafiają w pracy z autentycznymi i nie spreparowanymi dla celów nauczania języka obcego tekstami fachowymi na liczne konstrukcje gramatyczne, których znajomość jest niejednokrotnie nieodzownym elementem warunkującym zrozumienie treści tekstu. Częstość ich występowania umożliwia mimowolne przyswojenie, utrwalenie i automatyzację poprzez użycie w nie izolowanych kontekstach.

Przedmiotem moich badań jest próba zbadania efektywności rozwoju kompetencji gramatycznej w nauczaniu dwujęzycznym na przykładzie kilku (16)

arbitralnie wybranych zagadnień gramatycznych z uwzględnieniem struktur typowych dla przedmiotów fachowych nauczanych dwujęzycznie:

- z zakresu fleksji języka niemieckiego:

1. Tworzenie czasu przeszłego Perfekt (*Perfektbildung*);
2. Tworzenie strony biernej (*Passivbildung*);
3. Rodzaj rzeczownika – Homonimia (*Genusunterschiede*);
4. Liczba fleksyjna rzeczowników – singulare tantum (*Singulariatantum*);
5. Stosowanie rodzajników określonych i nieokreślonych (*Gebrauch des bestimmten und unbestimmten Artikels*);
6. Deklinacja rzeczowników jednosylabowych (*die Deklination der einsilbigen Substantive*);
7. Stopniowanie przymiotników (*Deklination der Adjektive*);
8. Konjugacja czasowników (*Konjugation der Verben*).

- z zakresu składni (Syntax):

9. Związek zgody czasowników i rzeczowników (*die Kongruenz des finiten Verbs und Subjekts*);
10. Szyk zdania (*die Wortfolge*);
11. Użycie predykatywne i atrybutywne przymiotników (*der prädikative und attributive Gebrauch der Adjektive*);
12. Konstrukcje bezokolicznikowe (*Infinitivkonstruktionen*);
13. Zdania okolicznikowe czasu (*Temporalsätze*);
14. Rekcja przyimków (*Rektion der Präpositionen*).

- z zakresu semantyki:

15. emantyka czasowników modalnych (*die Semantik der Modalverben*).

- pragmatyki tekstowej:

16. Mowa zależna (*die indirekte Rede*).

Wybrane zagadnienia mieszczą się w programie nauczania języka niemieckiego w liceach dwujęzycznych, nie są to najprostsze aspekty, jednakże istotne niuanse gramatyczne świadczące o wyższym poziomie kompetencji gramatycznej, z którymi uczniowie ze względu na ich częstotliwość występowania nie powinni mieć trudności.

3. METODA POMIARU ROZWOJU KOMPETENCJI GRAMATYCZNEJ

Generalny cel testowania kompetencji gramatycznej to zbadanie, czy:

- uczeń jest w stanie zrozumieć znaczenie gramatyczne danej wypowiedzi, tzn. czy rozumie specyficzne znaczenie połączeń wyrazów w struktury wyższego rzędu,
- czy potrafi znaleźć i poprawić błędne struktury,
- czy struktury takie umie samodzielnie i prawidłowo budować (por. Komorowska 1984:150), oraz
- czy kieruje się przy tym znajomością reguły gramatycznej, czy też posiada tzw. wyczucie poprawności językowej tak jak to ma miejsce w przypadku języka ojczystego.

W badaniach empirycznych niniejszej pracy została wykorzystana metoda sprawdzająca wiedzę deklaratywną i proceduralną. Metoda ta pozwala sprawdzić, czy uczeń potrafi zidentyfikować błędną strukturę gramatyczną, podać regułę gramatyczną, zgodnie z którą należy poprawić błąd i dokonać korekty.

Wymienione powyżej cele spełnia stosowany przez Hechta i Greena (1992) oraz Nolda i Grimmiga (1999) w badaniach nad rozwojem kompetencji językowej tzw. *test wycucia językowego*. Podstawą teoretyczną tej formy testu jest założenie, iż uczeń rozwija swoisty rodzaj świadomości językowej, dzięki czemu jest w stanie nie tylko zidentyfikować niepoprawne struktury gramatyczne, ale także zastosować posiadaną wiedzę teoretyczną, aby udzielić komentarza i ewentualnie dokonać korekty błędu. Argumentacja Nolda i Grimmiga oparta jest na hipotezie, iż uczący się języków obcych bazując na wycuciu językowym rozwiniętym w ramach języka ojczystego, posiadają szczególną wrażliwość na błędy językowe także w kontakcie z nowym materiałem językowym, dzięki czemu osiągają zdolność rozszerzonej świadomości w obszarze reguł obcojęzycznych (por. Nold/Grimmig, 1999:4).

Zważywszy na fakt, iż celem moich badań jest próba zbadania efektywności rozwoju kompetencji gramatycznej na przykładzie wybranych struktur gramatyki języka niemieckiego, test „wycucia językowego” Nolda i Grimmiga (1999) jest najbardziej odpowiednią formą testowania, gdyż:

- za pomocą tego typu zadania można zbadać różne zjawiska gramatyczne,
- oprócz kompetencji gramatycznej przedmiotem badań będzie także performancja gramatyczna,
- ta forma testowania była już stosowana do zbadania i porównania kompetencji gramatycznej nauczanych dwujęzycznie (Nold/Grimmig 1999) i spełnia kryteria dotyczące jakości testowania.

4. PRZEBIEG I ZAŁOŻENIA BADAŃ NAD EFEKTYWNOŚCIĄ ROZWOJU KOMPETENCJI GRAMATYCZNEJ

Podmiotem badań efektywności rozwoju kompetencji gramatycznej są uczniowie trzech ośrodków kształcenia bilingwalnego:

- *Grupa R* – uczniowie trzeciej klasy liceum w Raciborzu, rocznik 1999/2000 – w liczbie 30 osób –rekrutowani na podstawie egzaminu wstępnego, sprawdzającego znajomość języka niemieckiego, bez klasy wstępnej;
- *Grupa K* – uczniowie trzeciej klasy liceum w Kędzierzynie Koźlu, rocznik 1999/2000 – w liczbie 30 osób – podobnie jak w przypadku Raciborza przyjmowani na podstawie zdanego pisemnego egzaminu wstępnego, sprawdzającego znajomość języka niemieckiego, bez klasy wstępnej;
- *Grupa Z* – uczniowie trzeciej klasy liceum w Zabrze, rocznik 1999/2000 – w liczbie 30 osób – w odróżnieniu od pozostałych grup jest to grupa uczniów przyjęta do klasy wstępnej, tzw. zerowej bez znajomości języka niemieckiego, na podstawie testu sprawdzającego zdolności językowe.

Otrzymane wyniki badań zostaną zinterpretowane na tle grup kontrolnych:

- grupa studentów pierwszego roku Filologii Germańskiej Uniwersytetu Śląskiego, w roku akademickim 2000/2001, w liczbie 50 osób,
- oraz uczniowie dwóch liceów ogólnokształcących z rozszerzonym programem nauki języka niemieckiego, klasa czwarta, rocznik 2001/2002 w liczbie 40 osób.

Celem badań będzie zatem nie tyle zbadanie stopnia opanowania struktur gramatycznych nauczanych dwujęzycznie, co porównanie osiągniętego przez nich poziomu kompetencji i performancji gramatycznej z poziomem studentów i uczniów klas z rozszerzonym programem nauki języka niemieckiego.

Uczniowie wszystkich grup biorących udział w badaniu otrzymali ten sam test, składający się z 19 -tu zdań. Zadanie badanych polegało na:

- zakreśleniu zdania, w którym zauważyli błąd gramatyczny,
- zaznaczeniu w zdaniu błędnej konstrukcji i podaniu komentarza, bądź reguły gramatycznej, która została tutaj błędnie zastosowana,
- poprawieniu błędnej konstrukcji.

Wymienione powyżej aspekty gramatyczne zostały podane w leksykalnie uproszczonych zdaniach, wśród których 17 skonstruowanych zostało błędnie, a 2 zawierały poprawne struktury, w celu wyeliminowania automatycznego zaznaczania zdania jako niepoprawnego:

1. *Sowohl ich, als auch du nimmst an dem Ausflug teil.*
2. *Ich bin ihm entgegen gelaufen, als ich ihn kommen sehen habe.*
3. *Je älter man wird, desto mehr muss sich um die Haut kümmern.*
4. *Der Fehler, den sie gemacht haben, ist orthographisch.*
5. *Ich habe Lust ins Kino gehen.*
6. *Wenn ich klein war, ging ich jeden Tag in den Kindergarten.*
7. *Zeichne auf weißem Papier die Kreise für den Blütengrundriss.*
8. *Gestern bin ich meine Oma zum Bahnhof gefahren.*
9. *Es wird von ihr dem Vater geähnel.*
10. *Unser Nachbar hat sich eine neue Skoda gekauft.*
11. *Das Gehalt an Eisen in diesem Erz ist gering.*
12. *Ich mag zuhören, wenn alte Leute von ihren Kindheiten erzählen.*
13. *Ich bin die Schülerin der dritten Klasse.*
14. *Das ist nicht ihr Auto, sondern ihres Manns.*
15. *Eure Stadt ist dichtbevölkerter als unsere.*
16. *Ich klinge, aber niemand öffnet mir die Tür.*
17. *Entschuldigen Sie bitte, kann ich das Fenster aufmachen?*
18. *Sie haben uns gesagt, sie hätten es nicht absichtlich getan.*
19. *Jetzt wird aber aufgestanden.*

Mając na względzie różnice w podejściu do rozwoju kompetencji gramatycznej, wynikające ze specyfiki danego typu kształcenia – dwujęzycznego i tradycyjnego, oraz ramy programowe, wysunięte zostały następujące hipotezy, których trafność będzie przedmiotem niniejszych badań:

Hipoteza 1 – uczniowie kształceni dwujęzycznie dysponują wysokim poziomem kompetencji gramatycznej, gdyż w praktyce pracy z tekstami mają większy kontakt receptywny ze strukturami gramatycznymi, oraz cechuje ich wysoka zdolność identyfikacji błędów gramatycznych, wobec czego są w stanie zauważyć i zlokalizować błędne konstrukcje.

Hipoteza 2 – uczniowie liceum z rozszerzonym programem nauki języka niemieckiego i studenci filologii germańskiej dysponują większym zakresem wiedzy deklaratywnej na temat testowanych struktur gramatycznych, dlatego będą w stanie poprawić błąd, a ich komentarz powinien być bardziej adekwatny i powinien w miarę wyczerpująco wyjaśnić zjawisko, na czym polega istota problemu gramatycznego,

Hipoteza 3 – co prawda uczniowie klas dwujęzycznych dysponują ze względu na specyfikę tego typu kształcenia większym zakresem wiedzy proceduralnej na temat testowanych aspektów gramatycznych, a ich komentarze gramatyczne prawdopodobnie będą mniej wyczerpujące, jednakże doświadczenie proceduralne

pozwała zrekompensować brak wiedzy deklaratywnej i powinni być w stanie poprawić błędne struktury.

5. WYNIKI PRZEPROWADZONYCH BADAŃ EMPIRYCZNYCH I PRÓBA ICH INTERPRETACJI

Uzyskane wyniki poddano analizie wg wskaźnika trudności zadania (por. Lewicki 2002:66) oraz wg parametrów statystycznych, m.in. wartości średniej arytmetycznej i odchylenia standardowego.

W zakresie testowanych aspektów fleksji, semantyki i pozostałych zagadnień można wysunąć następujące wnioski:

1. Zdolność identyfikacji błędu – w ramach zadania polegającego na identyfikacji błędnej struktury uczniowie klas dwujęzycznych potrafili rozpoznać 11 z 12 testowanych zagadnień gramatycznych, podobnie jak grupa studentów, natomiast uczniowie liceum z rozszerzonym programem nauki języka niemieckiego jedynie 2 zagadnienia. Poziom znajomości programowych zagadnień gramatycznych uczniów klas dwujęzycznych jest zatem znacznie wyższy od poziomu znajomości zagadnień przerabianych w tradycyjnym modelu kształcenia, a jednocześnie porównywalny z zakresem studentów I-go roku filologii germańskiej.
2. Zakres wiedzy deklaratywnej (ekliptyczna znajomość reguł gramatycznych) – stopień znajomości wiedzy deklaratywnej uczniów klas dwujęzycznych okazał się, zgodnie z oczekiwaniami, niższy od poziomu studentów I. roku filologii germańskiej, jednak wyższy od poziomu uczniów klas liceum z rozszerzonym programem nauki języka niemieckiego. Komentarz gramatyczny podawany przez uczniów bilingwalnych był równie trafny i wyczerpujący jak komentarz studentów. W przypadku obu grup zauważalny jest brak znajomości metajęzyka, ponieważ komentarz był formułowany mową potoczną. Można przypuszczać, iż brak znajomości metajęzyka mógł być przyczyną znacznie mniejszej liczby komentarzy w porównaniu z wynikiem identyfikacji i korekty błędnych konstrukcji.
3. Umiejętność korekty konstrukcji błędnych – uczniowie klas dwujęzycznych wykazali się w prawdzie mniejszą znajomością wiedzy deklaratywnej, ponieważ rzadziej komentowali błędy w porównaniu z grupą studentów, jednak doświadczenie proceduralne wynikające z intensywnego użycia języka niemieckiego pozwoliło im zrekompensować brak wiedzy deklaratywnej i byli oni w stanie poprawić błędy. W oparciu o wiedzę deklaratywną uczniowie klas dwujęzycznych rozwiązali jedynie 3 zadania z zakresu fleksji m.in.:
 - semantycznej motywacji nazewnictwa rzeczowników,
 - homonimii rzeczowników,
 - użycia rodzajników określonych i nieokreślonych.

W oparciu o doświadczenie proceduralne zaś pozostałe 8 zadań.

Porównując wyniki uzyskane w zakresie aspektów składni języka niemieckiego nasuwają się następujące spostrzeżenia:

1. Zdolność identyfikacji konstrukcji błędnych – w zakresie identyfikacji błędu grupy dwujęzyczne wykazały się znajomością 6 z 7 zagadnień, podobnie jak grupa studentów. Poziom rozwiniętej kompetencji gramatycznej z zakresu

składni języka niemieckiego jaki osiągnęli uczniowie klas bilingwalnych znacznie przewyższa poziom uczniów liceum z rozszerzonym programem nauki języka niemieckiego, którzy byli w stanie zidentyfikować 5 błędnych konstrukcji z wynikiem procentowym odległym od wyników grup dwujęzycznych.

2. Zakres wiedzy deklaratywnej – zgodnie z założeniami uczniowie klas dwujęzycznych posiadają mniejszy zakres wiedzy deklaratywnej, ponieważ rzadziej niż studenci komentowali błędne struktury. Podobnie jak w przypadku identyfikacji błędów poziom znajomości wiedzy deklaratywnej uczniów klas dwujęzycznych jest wyższy od poziomu uczniów liceum z rozszerzonym programem nauki języka niemieckiego, którzy udzielili komentarza gramatycznego wyłącznie na temat 1-go zadania – związku zgody czasowników i rzeczowników w języku niemieckim z wynikiem 7,5% poprawnych komentarzy. Komentarz gramatyczny podawany przez uczniów bilingwalnych był jednakże równie trafny i wyczerpujący jak komentarz studentów.

Podobnie jak w przypadku znajomości zagadnień z zakresu fleksji języka niemieckiego, zarówno w grupie studentów jak i w grupie dwujęzycznej zauważalny jest brak znajomości metajęzyka, ponieważ komentarz był formułowany mową potoczną.

3. Umiejętność korekty błędów – w pełni trafną okazała się także w odniesieniu do znajomości składni wysunięta w założeniach hipoteza 3, gdyż uczniowie klas dwujęzycznych potrafili także pomimo braku wiedzy deklaratywnej dokonać korekty błędnych struktur. W oparciu o wiedzę deklaratywną uczniowie dwujęzyczni dokonali korekty m.in. zagadnień:

- związku zgody czasowników i rzeczowników,
- użycia bezokoliczników jako obowiązkowej części zdania z partykułą „zu”
- tworzenia zdań okolicznikowych czasu.

Brak wiedzy deklaratywnej z zakresu pozostałych zagadnień gramatycznych uczniowie rekompensowali doświadczeniem proceduralnym, co pozwoliło im poprawić błędną konstrukcję.

Analizując uzyskane wyniki w oparciu o parametry średniej arytmetycznej i odchylenia standardowego można wysunąć następujące wnioski:

Zadanie 1 – polegające na identyfikacji błędnych konstrukcji - wartość średniej arytmetycznej dla:

- grup dwujęzycznych wynosi 13,1; odchylenie standardowe 2,54;
- grupy studentów 12,76; odchylenie standardowe 2,518;
- grupy uczniów liceum 3,5; odchylenie standardowe 2,3.

Otrzymany wynik potwierdzają referowane wyniki procentowe, ponieważ grupa dwujęzyczna osiągnęła zbliżony poziom do grupy studentów (wartość średniej 13,1 i 12,76). Poziom kompetencji gramatycznej uczniów liceum w testowanym zakresie jest znacznie niższy od poziomu pozostałych grup (wartość średniej 3,5).

Uzyskany wynik wartości średniej w grupie dwujęzycznej (13,1) świadczy o dość wysokim poziomie rozwoju kompetencji gramatycznej, ponieważ średnio uczniowie wykonali około 13 zadań z 19, czyli w przybliżeniu 70% całości testu. Dla porównania w grupie uczniów liceum około 3 zadań z 19 (15%).

Niewielkie odchylenie standardowe świadczy o dość wyrównanym poziomie grupy, gdyż w ramach średniej arytmetycznej i jednego odchylenia standardowego mieści się około 54 z 90 badanych uczniów. Odchylenie standardowe grupy uczniów liceum świadczy natomiast o dużym zróżnicowaniu grupy, ponieważ w ramach odchylenia mieści się 17 z 40 badanych osób.

Najwyższy wynik uzyskany w grupie uczniów liceum z rozszerzonym programem nauki języka niemieckiego – 9 zadań, mieści się w odległości dalszej niż wartość jednego ujemnego odchylenia standardowego w grupie dwujęzycznej, jest to zatem wynik porównywalny do słabszej części grupy dwujęzycznej.

Zadanie 2 – testujące znajomość wiedzy deklaratywnej z zakresu badanych zagadnień gramatycznych - wartość średniej arytmetycznej dla:

- grupy dwujęzycznej wynosi 4,8; odchylenie standardowe 3,62;
- grupy studentów wynosi 10,96; odchylenie standardowe 2,49;
- grupy uczniów liceum wynosi 0,075; odchylenie standardowe 0,267.

Także w zakresie poziomu opanowania wiedzy deklaratywnej znajdujemy potwierdzenie wyliczeń procentowych. Grupa studentów posiada znacznie wyższy poziom wiedzy deklaratywnej (wartość średniej 10,96) w porównaniu z grupą uczniów klas bilingwalnych (średnia arytmetyczna 4,8). Poziom wiedzy deklaratywnej uczniów dwujęzycznych jest jednak znacznie wyższy od poziomu uczniów liceum z rozszerzonym programem nauki języka niemieckiego (wartość średniej 0,075). Dość wysokie odchylenie standardowe w grupach dwujęzycznych (3,62 przy wartości średniej 4,8) i uczniów liceum (0,267 przy średniej 0,075) świadczy o zróżnicowanym poziomie znajomości wiedzy deklaratywnej w/w. grupach.

Zadanie 3 – polegające na poprawie błędnej konstrukcji - wartość średniej arytmetycznej dla:

- grupy dwujęzycznej wynosi 12,3; odchylenie standardowe 2,65;
- grupy studentów 12,38; odchylenie standardowe 2,28;
- grupy uczniów liceum 2,45; odchylenie standardowe 1,7.

Podobnie jak w przypadku zadania I wartości średniej arytmetycznej i odchylenia standardowego świadczą o zbliżonym poziomie w grupie dwujęzycznej i grupie studentów.

Można zatem wnioskować, że gorszy wynik uzyskany w zakresie znajomości wiedzy deklaratywnej, został w przypadku grupy dwujęzycznej zrekompensowany doświadczeniem proceduralnym. Poziom kompetencji gramatycznej uczniów liceum z rozszerzonym programem nauki języka niemieckiego jest znacznie niższy od poziomu tej kompetencji w grupie dwujęzycznej.

Podsumowując powyższe wnioski należy stwierdzić, iż zarówno wyliczenia procentowe (wg stopnia trudności zadania), jak i wyniki statystyczne świadczą o wysokim stopniu rozwiniętej kompetencji gramatycznej uczniów klas dwujęzycznych, porównywalnym z poziomem studentów I-go roku Filologii Germańskiej i znacznie wyższym od poziomu uczniów liceum z rozszerzonym programem nauki języka niemieckiego. Braki wiedzy deklaratywnej uczniowie kształceni bilingwalnie potrafią znakomicie rekompensować „wycuciem językowym”, czyli zdobytym doświadczeniem proceduralnym.

BIBLIOGRAFIA

- Doye, P. 1988. „Typologie der Testaufgaben für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache“. Langenscheidt.
- Hecht, K./ Green, P. 1992. „Grammatikwissen unserer Schüler, gefühls- oder regelgeleitet.“ In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*. 39. H.2/1992. 151-2.
- Informator Syllabus. 2000. „Matura z języka niemieckiego 2002“. CKE, Warszawa.
- Komorowska, H. 1984. „Testy w nauczaniu języków obcych“. WSiP, Warszawa.
- Komorowska, H. 1982. „Metody badań empirycznych w glottodydaktyce“. PWN, Warszawa.
- Lewicki, R. 2002. „Język niemiecki – Poznaj język sąsiada. Program nauczania języka niemieckiego dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum – kurs podstawowy“. PWN, Warszawa.
- Lewicki, R., G. 1997. „Der kleine Duden. Mała gramatyka języka niemieckiego“. PWN, Warszawa.
- Nold, G./ Grimmig R. 1999. „Zum Sprachgefühl und Sprachwissen von Fremdsprachenlernen im Bereich der Grammatik des Englischen“. In: *Festschrift für Prof. Günther Zimmermann*. Manuskript.
- Prokop, M. 1997. „Das Deutsche Bilinguale Programm in Edmonton, Alberta, Kanada – ein Beispiel für „Partial Immersion“. In: *Dokumentation der Tagung in Kazimierz Dolny vom 03.03.1997-06.03.1997*. Bundesverwaltungsamt-Zentralstelle für das Auslandsschulwesen. 28-77.
- Saloni, Z./ Świdziński M. 1985. „Składnia współczesnego języka polskiego“. PWN, Warszawa.
- Wode, H. 1995. „Lernen in der Fremdsprache. Grundzüge von Immersion und bilinguałem Unterricht“. Hueber, Ismaning.
- Wode, H. 1994. „Bilinguale Unterrichtserprobung in Schleswig Holstein. Bericht zur Entwicklung eines kommunikativen Tests für die Erprobung des Englischen bei Schülern der 7. Jahrgangsstufe.“ Bd. 1. Testentwicklung und holistische Bewertung. Bd. 2. Analytische Auswertungen. Kiel.
- Zimmermann, G. 1990. „Grammatikwissen im Fremdsprachenunterricht der Erwachsenenbildung – Ergebnisse empirischer Untersuchungen“. München.